واقع أهداف برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج ودرجة ملاءمته للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

ناديه بنت أحمد بن حمود صفحي

العام الجامعي: ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

المقدمة:

إن تقدم المجتمع ونجاح المنظمات والهيئات متوقف بالدرجة الأولى على نجاح النظم التربوية في تحقيق أهدافها وأداء مهمتها في إعداد أفراد المجتمع الإعداد المناسب والتأهيل المستمر للتكيف مع تلك التطورات العالمية.

وقد ذكر (وطفة والرميضي،١٤٢٥هـ) في دراستهما أن الإصلاحات والتجديدات تنطلق بالضرورة من عملية بناء الأهداف وذلك لأن أية محاولة للتغيير والتطوير في الأنظمة التربوية يجب أن تتكامل مع نسق جديد ومتطور، فالأهداف التربوية تشكل اليوم منطلق الفعل التربوي وغايته والنقطة العقدية التي تتداخل فيها تقاطعات الوجود الاجتماعي وهي تشكل في المحصلة مكوناً ثقافياً، واجتماعياً، وحضارياً يتميز بطابع الشمول، والدقة، والتعقيد.

وقد حرصت أغلب الدول على تجديد مدخلات، ومخرجات العملية التعليمية لرفع مردودها التنموي وتمكين المجتمع من تحقيق معدلات أعلى من التنمية، والتقدم، والقدرة على التنافس العالمي. وفي هذا الصدد يؤكد (بدران وكمال، ١٤٢٧هـ) على أن التعليم الجامعي يمثل نظاماً فرعياً يخضع في تطوره للنظام الكلي للمجتمع الذي يحتويه ويعد أداة أساسية تسهم في تكوين الفرد والمجتمع وبلورة مناحي تطوره .

"ولقد ظهرت نداءات تنادي بضرورة رفع مستويات معيارية يتم في ضوئها تقويم تطور النظام التربوي ومن ثم أصبح الإصلاح القائم على المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية التي تؤكد على ضرورة الارتقاء بمستوى أداء الطلاب وتوفير فرصة لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب" (زيتون، ١٤٢٥هـ، ص٤٠٤).

وخطت المملكة العربية السعودية خطت خطوة واسعة في هذا المجال فقد أنشأت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من أجل الاعتماد المؤسسي والبرامجي للتخصصات الجامعية ، والمركز الوطني للقياس والتقويم لتقديم الاختبارات المهنية والتعليمية واللغوية لأغلب قطاعات المجتمع ومن أهم هذه الاختبارات (اختبار كفايات المعلمين) الذي يقدم للمعلمين والمعلمات المؤهلين عن طريق الإعداد (التتابعي أو التكاملي) من أجل الترشيح لمهنة التدريس وقد أعد المسئولون في مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم بالتعاون مع المركز الوطني

للقياس والتقويم المعايير المهنية الوطنية للمعلمين والتي من خلالها يتم تقويمهم والوقوف على مدى تأهيلهم من خلال البرامج الأكاديمية التربوية.

– مشكلة الدراسة:

تفتقر مؤسسات إعداد، وتدريب المعلمين إلى أهداف محددة، وواضحة توجه مسيرتها واعتمدت أهدافاً تتصف بالشمولية والعمومية ، وعدم وضوح تحديد الأهداف يلقي ظلالاً من الشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أهدافها وبالتالي انعدام القدرة على تقويم أداء هذه المؤسسات للتأكد من مدى بلوغها للأهداف التي وجدت من أجل تحقيقها. (بدريه المفرج وعفاف المطيري وحمادة ، ١٤٢٧هـ)

وقد كانت نسبة النجاح في (الجزء العام من اختبار الكفايات) لعام ١٤٣٤هـ (٤٧%)، ولعام ١٤٣٥هـ (٨٦%) ، ولعام ١٤٣٦هـ (٥٥%). (إحصاءات المركز الوطني للقياس والتقويم)

يتضح مما سبق أن هناك خللاً وقصوراً واضحاً في أداء تلك الفئة المستهدفة، وفي البرامج الأكاديمية التربوية، وغير التربوية على السواء. وأكدت دراسات أخرى على أنه يمكن الارتقاء بأداء العملية التعليمية وتطويرها وتحسين نوعية مخرجاتها. قد شكلت حركة المعايير والجودة والاعتماد فكراً تربوياً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينات حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم "(المهدي والبيلاوي، ١٤٢٧هـ ، ص ٢٤)

ويرى (زيتون ، ١٤٢٥هـ) أن بعض النظم المجتمعية أخذت بمعايير لإصلاح نظامها التعليمي من خلال تحديد معايير تستهدف رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات تحقيقاً لجودة الأداء التربوي".

ومنذ سنوات تواجه مؤسسات إعداد المعلم النقد حول مخرجاتها وبرامجها التعليمية والتربوية ، فقد لاحظت الباحثة كثرة الدراسات التي تناولت تلك البرامج، وتقويمها بشكل عام، لكنها لم تسلط البحث على أهداف برنامج إعداد المعلم وتأهيله عن طريق (دبلوم التربية العام) في ضوء التجديدات التربوية المرتبطة بالمعايير المهنية للمعلمين للتأكد من مدى جدواها وملاءمتها باعتبار أن الأهداف هي المنطلق الأساس في العملية التربوية كلها.

و رغم اتساع مجال المعايير وتعددها إلا أن الدراسات العربية في هذا المجال مازالت قليلة إضافة إلى عدم إعطاء هذا الاتجاه ما يستحقه من الاهتمام على المستوى المحلي – على حد

علم الباحثة– لذا هناك حاجة إلى تعرف جانبين مهمين وهما درجة ملاءمة الأهداف الموضوعة لبرنامج دبلوم التربية العام، ومعرفة مدى جدواها في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة سعت الباحثة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع أهداف برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج ؟
٢. ما درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج التربية العام للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تجاه محوري الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس ، الدورات التدريبية ، الخبرة) ؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع الأهداف التعليمية ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
٢. التعرف على درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.
٣. التعرف على وجود فروق في استجابات العينة أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (الجنس ، الدورات التدريبية، الخبرة) في محوري الدراسة.

-أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال الجوانب التالية:

- تعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي تهتم بدراسة درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع تلك المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وذلك كونها تبحث في موضوع مهم في التعليم بالنسبة لوزارة التعليم والمركز الوطني للقياس والتقويم ومشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم (شركة تطوير القابضة للخدمات التعليمية).
- تبرز أهمية هذه الدراسة في وقتنا الحاضر بسبب زيادة الطلب على معرفة المشكلات التي تعيق خريجات دبلوم التربوي من أداء اختبار الكفايات المعلمين بفاعلية وكفاءة عالية.

- من المؤمل أن تعمل هذه الدراسة على صناعة الوعي بأهمية تلك المعايير المهنية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أثناء تدريس مقررات دبلوم التربية العام.

الأهمية التطبيقية: إن أهمية هذه الدراسة تكمن في نتائجها وتوصياتها التي قد تسهم في:

- إبراز أهمية الدراسة من حيث أثرها في مساعدة أعضاء هيئة التدريس على معرفة نقاط القوة والضعف في أهداف المقررات في ضوء تلك المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.
- تفيد الدراسة الحالية القائمين على إعداد الخطط التربوية لبرنامج دبلوم التربية العام في كتابة الأهداف على أسس واضحة وفق مدخل المعايير.

-حدود الدراسة:

أ-الحدود المكانية: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج (برنامج دبلوم التربية العام – فرع الطالبات)

ب- الحدود الزمانية: الدراسة الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

ج-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على درجة ملاءمة أهداف (أهداف المقررات) برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية (المعايير المهنية الوطنية للمعلمين المتعلقة بالجانب العام) من وجهة نظر أعضاء عيئة التدريس .

-مصطلحات الدراسة:

- **الهدف:** تعرفه الباحثة إجرائياً هو النتيجة المقصودة التي يضعها مخططو البرامج ومتخذو القرارات في الإدارات التربوية والمختصون بتصميم برنامج دبلوم التربية العام بهدف التأكد من فعالية البرنامج ومردوده بالنسبة للملتحقين به.

- **برنامج دبلوم التربية العام:** برنامج يعمل على إعداد المعلمين إعداداً تربوياً يتكون من فصلين دراسيين بواقع ٣٢ساعة، وتتكون من ١٦ مقرراً، ويهدف إلى إعداد خريجي الأقسام غير التربوية لمهنة التدريس كما يهدف إلى تأهيل مديري المدارس ووكلائهم والمعلمين تربوياً لهدف زيادة كفاءاتهم في مجال عملهم ويلتحق بالبرنامج دارسون ممن هم على رأس العمل". (دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)

المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية: مجموعة من المؤشرات الدقيقة لقياس أداء الخريجين التربويين المتوقع (المعلمون السعوديون) بعد تخرجهم من الجامعة سواء كان إعدادهم (التتابعي أو التكاملي) وذلك في النواحي التخصصية، والعامة يستند إلى أحدث التوجهات المهنية في الخبرات العالمية تعتمد على مستوى عالٍ من الموضوعية والمصداقية وتستخدم من قبل وزارة التعليم بالتعاون مع المركز الوطني للقياس والتقويم في عمليات اختيار المعلمين الجدد.

- جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في محافظة الخرج:

محافظة الخرج أكبر محافظات منطقة الرياض مساحة وسكاناً وهي المحافظة الرديفة للعاصمة السياسية للبلاد (الرياض) وتقع الخرج في الجنوب الشرقي من منطقة الرياض (٧٠كم)

وقد تم تأسيس كلية التربية عام ١٤٠٣هـ ككلية متوسطة للبنات في مدينة الخرج ، انضمت الكلية إلى جامعة الملك سعود، وأخيراً وفي مطلع عام ١٤٣١ هـ انضمت الكلية إلى جامعة الخرج التي تغير اسمها إلى جامعة سلمان بن عبد العزيز ، وبعد تولي الملك سلمان بن عبد العزيز الحكم عام ١٤٣٦هـ صدر أمر ملكي بتحويل اسمها إلى جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ب.ت). وقد تم العمل بنظام الإعداد التتابعي لإعداد المعلم التربوي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز منذ عام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

الإطار النظري

المبحث الأول : الأهداف التربوية

حدد (ناصر، ١٤٣٠هـ) ، و(أبو شعيره وغباري ومخزومي، ١٤٢٨هـ)، و(زيادة، العجمي، العتيبي، الجهني، ١٤٢٧هـ) (قمبر، ١٤٢٢هـ) أبرز ملامح التربية عبر العصور التاريخية التي ساهمت في ظهور الأهداف التربوية في القرن التاسع عشر.

في المجتمعات البدائية كانت التربية أنشطة حيوية أملتها ضرورات الحياة للمحافظة على بقاء وتكاثر الجنس البشري ومع تقدم الحضارة وقيام المؤسسات التعليمية المتخصصة ظلت التربية تسير بوظائفها المعروفة وتقاليدها الموروثة.

وهناك أهدافاً عامة للتربية وإن اختلفت عبر العصور وباختلاف الأمم وعدد أفكار الفلاسفة والعلماء وليس هذا فحسب، بل إنها تغيرت في الأمة الواحدة بتغير الزمان وجميع هذه الأهداف

سعت إلى أن يتفاعل الفرد مع جماعته التي يعيش فيها متفهماً لواقعها، ومنسجماً مع ظروفها، ولم تتحول الفلسفات إلى نظم تربوية عاملة إلا متأخراً في حالات قليلة حكمت فيها الفلسفة الدولة، وأثر بها فلاسفة ومربين صنعوا حركة تربوية تطبيقية كما حدث للتربية البرجماتية أو التقدمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

ترى الباحثة أن الحياة الإنسانية عبر التاريخ متطورة ومتغيرة ومعها تتغير الأهداف المقصودة من التربية ، لكنها تعتبر من أهم العوامل لفهم الفكر التربوي وعلاقاته والذي يعكس قيم واحتياجات المجتمع في ذلك الوقت.

٢-١-٢ الأسس النظرية للأهداف التربوية:

هناك عدة عوامل ساهمت في بلورة فلسفة الأهداف التربوية وتطورها باستمرار وذلك يعود لتطور الفكر الفلسفي (التربوي) بحسب التطور الصناعي في المجتمع الأمريكي.، و النظرية السلوكية في التعلم، والفلسفة البراجماتية.

-١-٣ مفهوم الأهداف التربوية:

ويذكر القضاة والترتوري، ١٤٢٧هـ، ص ٦٩ " أن هناك مترادفات في المراجع منها الغاية والقصد والمرمى والغرض والمأرب ففي اللغة الإنجليزية نجد مصطلحات مثل: الغايات Ends، القاصد Aims، الأهداف Goals، المرامي Targets، الأغراض Objectives ، المآرب Purposes. ويعرف بلوم الهدف التربوي : بأنه الصياغات الواضحة للكيفية التي تظهر التغيرات المتوقعة في الطلاب نتيجة تعلمهم. وقد ارتبط مصطلح الأهداف بمصطلح نواتج التعلم وهو كل ما تستهدفه عملية التعلم ويظهر في النهاية على أداء ونمط التفكير وسلوك المتعلم وسماته. (العمر ،١٤٣٠هـ ، ٣١٨.).

وتشير درندري ، ١٤٣١هـ في دراستها أن مصطلح نواتج التعلم ارتبط بحركة الإصلاح التعليمي القائم على الجودة والاعتماد الأكاديمي الذي يعتمد على المعايير ونظريات التعلم مابعد السلوكية (المعرفية) المتمركزة حول المتعلم والتي تهتم بالجانب الكيفي للتعلم وبتغيير تفكير المتعلم وقيمه نتيجة عملية التعلم، بعدما كان السائد النموذج التقليدي قائماً على النظرية السلوكية القائمة على المدخلات في العملية التعليمية والمتمركزة حول المعلم والتي تهتم بتجزئة المعرفة

والجانب الكمي الملاحظ للتعلم وبتمثيل المحتوى، وقد حصل التحول من نموذج المدخلات إلى نموذج المخرجات، ونواتج التعلم التي تهتم بالمتعلم نتيجة حركات الإصلاح التعليمية.

وترى الباحثة أن مفهوم الأهداف ارتبط بالنظرية السلوكية، والتركيز على المدخلات في حين أن نواتج التعلم ارتبطت بمفهوم الكفايات والجودة والاهتمام بجودة المنتج معرفياً ومهارياً بالإضافة إلى جودة المدخلات والعمليات وركزت الجهد على المتعلم في ظل النظرية المعرفية مع عدم إهمال دور المعلم الذي أصبح له عدة أدوار مهمة وتتكامل مع مفاهيم التجديدات التربوية في القرن الحادي والعشرين.

٢-١-٤ العلاقة بين فلسفة التربية والأهداف التربوية:

تتأثر الأهداف، والمناهج، والتطبيقات التربوية بفلسفة التربية التي تنبثق عنها وتكون نسبة الصواب، والفاعلية فيها بالقدر الذي يكون في فلسفة التربية نفسها، وتكون فلسفة التربية صائبة فاعلة إذا كانت لا تقف عن توليد الوسائل، والأساليب التي يحتاجها العمل التربوي إنما تتضمن أيضاً الغايات والأهداف النهائية التي وجد الإنسان خلال رحلته عبر الزمان والمكان في المنشأ والحياة والمصير". (الكيلاني، ١٤٣٠هـ، ص٣١)

"وتعد الأهداف التربوية تشكيلاً فلسفياً للموقف التربوي من الوجود، وهي بطبيعتها تقدم إجابات متماسكة عن الغايات الإنسانية للحياة مثل: ماذا نربي؟ لماذا نربي؟ وما لغاية من التربية ؟ وما صور الإنسان الذي تسعى التربية لتشكيله؟ (عامر، ١٤٣١هـ، ص٤١) وتؤكد (وطفه والرميضي، ١٤٢٥هـ) أن هناك غياباً للجانب التربوي الفلسفي في النظرة إلى طبيعة النظام التربوي العربي، حيث لا يمكن الحديث عن فلسفة تربوية واضحة قادرة على بلورة الموقف التربوي من قضية الأهداف التربوية.

٢-١- ٥ تصنيف الأهداف التربوية ومستوياتها:

"ويعتبر تصنيف الأهداف وتحديد مستوياتها من الأمور الهامة في العملية التربوية فبقدر وضوح الأهداف وتحديد دقتها وجودة صياغتها بقدر ما يكون العمل التربوي صحيحاً ومنتجاً ، ولقد وضعت عدة تصنيفات للأهداف مما أدى إلى إشاعة الخلط وجعل التمييز بين أنواعها أمراً صعباً ومتداخلاً، ومما زاد ذلك كثرة المسميات غير العربية فهناك الأهداف العامة، وهناك أهداف المادة ، كما أن هناك الأهداف الخاصة وهذه المسميات ليست منفصلة عن بعضها البعض ،

إنما هناك علاقة وطيدة تربط بينها يرجع الاختلاف فقط إلى درجة العمومية، أو الخصوصية، أو المستوى". (الخطيب، ١٩٨٨م، ص ٥٠)

وقد تم تقسيم الأهداف التربوية إلى أقسام متعددة بحسب اجتهادات التربويين وعلماء النفس ومن أهمها (نشواتي، ١٤٣٢هـ)، (عامر، ١٤٣١هـ) و استخلصت الباحثة التالي:

- الأهداف النسبية والأهداف المطلقة.
- الأهداف الصريحة والأهداف الضمنية (ظاهرة ومستترة).
- الأهداف الخارجية والأهداف الداخلية.
- الأهداف الفردية والأهداف الاجتماعية.
- الأهداف الثابتة والأهداف المتغيرة.

٢-١-٦ تقويم التربية المستندة إلى الأهداف:

ذكر (طعمه، ١٤٣٥هـ) ، و (مرسي، ١٤٢٨) أن التربية المستندة إلى الأهداف أدت خدمات أساسية للتربية عموماً ، فقد وصلت إلى تنظيم المناهج، وتحديد ما الذي ينبغي علينا تعليمه ، كما أدت إلى تحقيق نقلة نوعيه في تنويع التعليم ليغطي أهم جوانب الشخصية والسلوك بعد أن كان مقتصراً على البعد المعرفي وقد ساعدت المعلم على تحديد وقت التعلم، وإدارته وفهم بنية المنهاج.

لكن بعد تجربة لأكثر من خمسين عاماً بدأت تظهر محدودية التعلم بالأهداف فسعى التربويون إلى التحسين في الطرائق، والوسائل، وأداء المعلم، والممارسات الصفية ولكن هذا لم يتغير جذرياً، ومن أهم المسائل التي أظهرتها المناقشات والدراسات التربوية:

١. إن صياغة أهداف واحدة لتشمل جميع المتعلمين تقلل من مراعاة الفروق الفردية.

٢.الأهداف المحددة سلفاً تقلل من حرية المعلم ومرونته وتلقائيته ويصبح عمله منصباً على تحقيق أهداف جامدة.، و إن إرجاع الظاهرة الإنسانية إلى أبسط عناصرها وتفتيت السلوك الكلي إلى عناصر بسيطة يفقد السلوك معناه.

٤. أهداف التدريس الحقيقية هي المعرفة والفهم والاتجاهات وهذه الأهداف تؤثر في السلوك وتجعله ممكناً، ولكنها ليست السلوك نفسه ويرى أنه كلما تم الانتقال من النفس الحركي ومن

التعلم المحسوس إلى مظاهر التعلم الأكثر تجريداً فإن السلوك يصبح أقل تحديداً وأقل وجوداً.

٥. تعاظم المعارف وموسوعية المنهاج في عصر الثورة المعلوماتية والاتصالية يضاعف عدد الأهداف ويتطلب إما سنة مدرسية أطول، أو تكثيفاً للمعلومات في وقت محدد. والتعلم بالأهداف لايؤمن منهجية واضحة للمتعلم تساعده على التعامل مع غزارة المعلومات وانتقاء ما يفيده منه.

المبحث الثاني : إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية

التعليم الجيد هو أساس تطور الأمم، وحجر الزاوية في أساس ذلك التطور هو المعلم فحسن إعداده وتأهيله وتدريبه يساعد على تطوير التعليم ومواكبة العصر بتحدياته واستشراف المستقبل.

٢-٢-١ مفهوم إعداد المعلم في العملية التربوية

ينقسم مفهوم إعداد المعلم في العملية التربوية إلى قسمين الإعداد التتابعي، والإعداد التكاملي. الأسلوب التتابعي هو المقصود في هذه الدراسة، وهو الذي يتم عبر دراسة دبلوم التربية العام، ويعرفه بعض المختصين بالتربية كالتالي: "أن (مصطلح دبلوم مأخوذ من اللغة اليونانية وتعني الورقة المطوية أي الشهادة الصادرة عن المؤسسة التعليمية والتي تشهد أن المتلقي قد أنجز دورة خاصة للدراسة بنجاح وتضاف للمتلقي درجة جامعية جديدة والمدة المقررة للحصول على دبلوم لا تقل عن فصلين دراسيين ولا تزيد عن أربعة فصول دراسية. (خصاونة، ١٤٣٤هـ ، ص٦٧٣)

ويذكر (الشرقي، ١٤٢٤هـ ، ص٧) "أن برنامج دبلوم العام في التربية "هو عبارة عن عملية منظمة ومخططة تشمل على مجموعة من المواد الأكاديمية والتربوية التي تقوم كليات المعلمين بتنفيذها، وتقويمها بهدف إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعالة من أجل إعداد معلم قادر على أداء دوره بما يتناسب مع متطلبات العصر".

أما الأسلوب التكاملي في إعداد المعلم، وتدريبه فالمقصود به أن الطلاب يدرسون مواد الإعداد التربوي جنباً إلى جنب مع مواد الإعداد الثقافي والتخصصي ، ويتم توزيع مقررات الإعداد التربوي في المستويات المتتالية ما قبل الثامن، ثم يتم تخصيص المستوى الثامن للتدريب العملي ويتم ذلك عبر أربع سنوات (أي ثمانية مستويات). (فوزي، ١٤٣٣هـ) وترى الباحثة أن المشترك

في الأسلوبين هو أن الإعداد يتناول المقررات التخصصية والثقافية والتربوية والتربية الميدانية ولكن الاختلاف في المدة الزمنية.

٢-٢-٢ أهمية إعداد المعلم في العملية التربوية:

يعتبر التعليم من أجل الأعمال وأقربها إلى الله سبحانه وتعالى فقد بعث رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلم معلماً للبشرية كلها فقد قال عز وجل **{كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُون}[البقرة:١٥١]**

وذكر أبو دقه واللولو ، ١٤٢٦هـ أن علماء النفس وصفوا المعلم بمهندس البشرية وأنه أهم عناصر العملية التعليمية فمن خلال التفاعل بينه وبين المتعلمين يتعلمون كيف يفكرون، وكيف يكتسبون المعارف والمهارات والأخلاق، كما أن نجاح المعلم في مهنته يتوقف على نوع الإعداد الذي تلقاه، فالمعلم المؤهل تأهيلاً شاملاً هو القادر على تحقيق أهداف التربية وجميع أدوراه .

وقد ذكر الزهراني وإبراهيم، ١٤٣٣هـ أنه أصبح لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة دور في تهيئة المعلمين للتعلم مدى الحياة، وبناء فكرهم على الحداثة، وإكسابهم مهارات التفكير.

٢-٢-٣ المفاهيم والنظريات المفسرة لإعداد المعلم وتدريبه.

لأن إعداد المعلم في دبلوم التربوي ينطلق من ثلاثة أركان مهمة وهي التربية، والتدريس، والتعلم فإن الباحثة تطرقت لهذه النواحي في ضوء النظريات والمفاهيم المعاصرة والتي تساهم في ربط المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. وهذه الأركان الثلاثة عملها تفاعلي ولا يمكن فصل إحدها عن الآخر وقد تم ترتيبها ترتيباً منطقياً من حيث ظهورها في الفكر الإنساني.

- دور التربية في بناء الإنسان:

تاريخ الفكر الإنساني هو سجل لتطور التربية عبر العصور التاريخية ففي المراحل الأولى قبل الحداثة والتنوير والمجتمع الصناعي كانت التربية معنية بتنمية الجوانب الأخلاقية والثقافية بالدرجة الأولى وكانت اهتمامات المربين تتمحور حول تأصيل القيم الدينية وبناء الثقافة الروحية، وكانت السمة البارزة لهذه المرحلة هي الإنتاج المحدود الذي يهدف إلى الاكتفاء الذاتي.

ومن ثم شهدت أوروبا خلال القرن الثامن عشر الميلادي نهضة علمية قادت إلى اختراعات مهمة أدت إلى الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر، وبد أ البعد الاقتصادي للمؤسسات التعليمية يفرض نفسه بقوة في مجال التربية الحديثة.

وفي نهاية القرن العشرين ظهرت الثورة التكنولوجية في المجالات الالكترونية والنووية والفيزيائية والبيولوجية وقادت إلى ثورة معرفية ، وقد بدأت الثورة المعلوماتية بصناعة الحاسوب وأصبحت المعلومات هي العنصر الأساسي في الحياة الاقتصادية وليس رأس المال والقوى العاملة، وتحولت المجتمعات وفق ذلك إلى مجتمعات قائمة على إنتاج المعلومات وتوظيفها، إن الأهمية الاقتصادية لمجتمع المعرفة هي أن المعرفة أصبحت سلعة تباع وتشترى. (العجيلي، ١٤٣٤هـ)

ومنذ عام ١٣٩٠هـ بدأت المملكة العربية السعودية في التخطيط الشامل (خطة التنمية البشرية) لجميع الأنظمة والتعليمي، حيث جاء في العبارة التي تليها (حرصت المملكة العربية السعودية على ربط التعليم بمتطلبات التنمية فتلاحظ تنوع التعليم بالذات في المتوسط والثانوي والجامعي طبقاً لاحتياجات التنمية) (الورثان، ١٤٣٦هـ). وقد حرصت المملكة في الخطة الخمسية ١٤٤٠/٣٦هـ على التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦هـ)

وقد قدمت اليونسكو رؤية للتعليم وأطلقت عليه (الكنز المكنون) تصوراً لما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة التعليمية في القرن الحادي والعشرين وهو يقوم على أربعة مبادئ: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، وتعلم المرء ليكون، (الفقيهي، ١٤٢٦هـ).

وعلى ذلك فإن التعليم المطلوب هو الذي يصنع إنسان التنمية، تعليم يتوافق مع متطلبات الموجة الثالثة تعليم يحفظ للأمة هويتها وتميزها، تعليم يعتمد على التكنولوجيا، تعليم ينتقل بالأمة من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية ومن التخصص الضعيف إلى المرونة والمعرفة الشاملة ومن النمطية والتقليد إلى التجديد والابتكار، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة. (عبد الحي، ١٤٣٤هـ).

- نظريات التعلم:

ذكر (أبوجادو، ١٤٢٩هـ) أن أهم وظائف نظرية التعلم أنها تكشف عن الحقائق المتعلقة بالتعلم وتعمل كنموذج موضح للعلاقات المعقدة، وقد مر التعلم بثلاث محطات أثرت في التربية وعلم النفس وهي:

المرحلة الأولى:هي مرحلة ما قبل السلوكية والمرحلة الثانية: (النظرية السلوكية) سبق التحدث عنها في المبحث الأول كيفية ظهورها وأسباب ذلك، والمرحلة الثالثة: ويذكر (قطامي ، ١٤٢٦هـ) ، (رافع الزغلول ، عماد الزغلول ، ١٤٣٠هـ) في هذه المرحلة وهي المعاصرة من تاريخ البحث في التعلم اتجه تفكير علماء النفس إلى بذل مزيد من الجهد نحو وضع تخطيط للقدرات المعرفية

والوجدانية للإنسان وقد قل الاهتمام بالكشف عن تلك الأنماط المنتظمة في سلاسل الأحداث السلوكية وقد اعتمدت السلوكية في استبعاد هذا النوع من الأبحاث المعرفية على إدعائين هما:

- إن التنبؤ بالسلوك الإنساني والتحكم فيه لا يحتاج إلى افتراض وجود عمليات عقلية داخلية ، السلوكيون لا ينكرون امتلاك الفرد الذكريات، والخبرات الواعية، ولكنهم يزعمون أن لاحاجة لتطوير نماذج لهذه العمليات لأنها لا تزيد القدرة على التنبؤ بالسلوك أو التحكم فيه.
- يزعم السلوكيون بأن استعمال علماء النفس المعرفيين للعمليات المعرفية مثل استعادة الماضي لتفسير السلوك يعود إلى استنتاجات خاطئة لأنهم يلمحون إلى العمليات المعرفية وأنها هي سبب السلوك وهذا غير صحيح لأن الأمور الفيزيائية وحدها مثل المثيرات الخارجية والنشاط العصبي هي التي تسبب السلوك والاعتقاد بأن العمليات المعرفية هي سبب السلوك هو شكل من الازدواجية بنظرهم.

وعندما ظهرت جوانب سلبية للاتجاه السلوكي في تفسير جوانب التعلم الإنساني المتنوع بدأ يظهر علم النفس المعرفي ولاسيما بعد التقدم التكنولوجي في مجال هندسة الاتصالات والحاسوب الالكتروني وما أحدثته من الثورة المعلوماتية ظهرت دراسة العمليات العقلية وأثرها في الأنشطة والأنماط السلوكية الإنسانية.

نظريات التدريس:

تهتم نظرية التدريس بما يقوم به المعلم من اجراءات تعليمية داخل غرفة الصف وتهدف إلى تحسين التعليم وتطويره وفق ما تتوصل إليه الدراسات والبحوث. أما نظريات التعلم فتقدم للمعلم وصفا للكيفية التي يحدث بها التعلم في صورته التلقائية، وهذا الوصف ضروري لوضع نظريات التدريس للكيفية التي يمكن أن يحدث بها التعلم عن قصد بأفضل شكل ممكن.

ومن مبررات وجود نظرية التدريس عدم كفاية نظريات التعلم المطروحة والمحاولة للوصول إلى ضبط عوامل ومتغيرات التدريس، بالإضافة إلى التخلص من الممارسات السلوكية الخاطئة الحاصلة أثناء التدريس، والعمل بافتراض أن مهمة التعليم ينبغي أن تكون منتظمة ويحقق فيها المتعلمون أهداف وقيم وفلسفة المجتمع وهذا لا يتحقق إلا عن طريق مؤسسة تعليمية.

٢-٢-٤ تطور إعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية:

بعد الاطلاع على (الحقيل، ١٤٣٢هـ)، (السنبل، الخطيب، عبد الجواد، متولي، ١٤٢٩هـ)، تشير الباحثة إلى أن إعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية مر بعدة مراحل أهمها:

المرحلة الأولى: إعداد المعلمين وتدريبهم في عهد مديرية المعارف (١٣٤٥ هـ-١٣٧٣هـ)

أنشئت مديرية المعارف عام ١٣٤٤هـ وكان عدد المدارس الابتدائية في ذلك الوقت أربع مدارس فقط وكانت وجهت مديرية المعارف عناية كبيرة لنشر التعليم والتوسع في فتح المدارس وكانت توفر المدرس الوطني إحدى المشكلات الكبيرة التي واجهتهم ذلك الوقت وقد اتخذت خطوات إيجابية نحو إعداد المعلمين وتدريبهم بقدر ما يسمح به الوقت فقد أنشأت المديرية معهداً أطلق عليه المعهد السعودي بهدف تخريج المعلمين ليدرسوا بالمرحلة الابتدائية كما أنشأت مدرسة تحضير البعثات عام ١٣٥٦هـ ومدرسة دار التوحيد في عام ١٣٦٤هـ.

المرحلة الثانية:إعداد المعلمين وتدريبهم بوزارة المعارف (١٣٧٣هـ- ١٤١٠هـ)

أنشأت وزارة المعارف عام ١٣٧٣هـ وقد أخذت على عاتقها إيصال العلم إلى جميع أبناء الوطن ولقد كانت الوزارة تعمل على تربية المعلمين وإعدادهم للتدريس من خلال مرحلتين متكاملتين:

إعدادهم قبل الخدمة. ب- تدريهم أثناء الخدمة.

وفي عام ١٣٧٣هـ أنشأت الوزارة ثلاثة معاهد لإعداد المعلمين بالمرحلة الابتدائية وكانت الدراسة في هذه المعاهد على مستوى الدراسة المتوسطة حيث كان يقبل فيها الطالب الحاصل على الشهادة الابتدائية ومدة الدراسة في هذه المعاهد ثلاث سنوات يحصل فيها المتخرج منها على شهادة كفاءة المعلمين وقد ازداد عددها حتى بلغ عام ١٣٨١هـ ٣٧ معهداً وظل المصدر الرئيس لإمداد المدارس الابتدائية بالمعلمين وفي عام ١٣٨٦هـ قررت وزارة المعارف تصفيتها لضعف مستوى الخريجين منها.

وقد أحلت وزارة المعارف محلها معاهد إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية، ومستوى الدراسة فيها هو المستوى الثانوي حيث يشترط على الطالب الذي يرغب الالتحاق بها الحصول على شهادة الكفاءة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات. وبجانبها معهد التربية الرياضية الذي أنشأته وزارة المعارف عام ١٣٨٥هـ وقد تم تطويره إلى كلية متوسطة ثم إلى كلية جامعية فيما بعد.

أما إعداد معلمات المرحلة الابتدائية التابعة للرئاسة العامة فقد مر بعدة مراحل:

المرحلة الأولى معاهد المعلمات المتوسطة: أمام الحاجة إلى المعلمة السعودية قبلت الرئاسة العامة أن يكون إعداد المعلمات للمرحلة الابتدائية هو المستوى المتوسط وقد افتتح أول معهد لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية عام ١٩٨٠هـ واستمر هذا النوع في النمو حتى عام ١٣٨٩هـ.

المرحلة الثانية معاهد المعلمات الفنية: كان الهدف من إنشاء هذا النوع تخريج الفتيات السعوديات لتدريس مادتي التربية النسوية والفنية للمرحلة الابتدائية.

المرحلة الثالثة معاهد إعداد المعلمات نظام الخمس سنوات: بعد أن قررت الرئاسة العامة تصفية معاهد المعلمات المتوسطة (شهادة +ثلاث سنوات) قررت الرئاسة في عام ١٣٨٩هـ إيجاد نوع من آخر هو معاهد إعداد المعلمات نظام الخمس سنوات وزاد عددها في عام ١٣٩٥هـ إلى خمسة وعشرين معهداً.

المرحلة الرابعة: في أول عام من الخطة الخمسية الثانية قررت الرئاسة العامة أن يكون الحصول على الشهادة المتوسطة من شروط الالتحاق بمعاهد المعلمات وبهذا أصبح مستوى إعداد المعلمات هو المستوى الثانوي. وبجانب مؤسسات الإعداد بالمرحلة الابتدائية لمدارس البنات أعدت الرئاسة العامة برامج التدريب التأهيلية لمقابلة النمو المتزايد في عدد الفصول في المرحلة الابتدائية.

المرحلة الخامسة الكليات المتوسطة للبنات : في عام ١٣٩٩هـ افتتحت أربع كليات بمتوسطة لإعداد المعلمات في أبها والمدينة المنورة والإحساء وعنيزة ثم افتتحت في ١٤٠٠هـ عدة كليات في الطائف والجوف وجازان وتوالى بعد ذلك إنشاء الكليات المتوسطة للبنات في كل من الرياض وجدة ومكة المكرمة وحائل وعرعر والخرج والرس ثم تناقص عدد الكليات لتحويل بعضها إلى كليات مطورة. وعندما قاربت المرحلة المتوسطة على الاكتفاء بالمعلمات الوطنيات تبنت الرئاسة العامة لتعليم البنات ١٤١١هـ مبدأ الارتقاء بإعداد معلمات المرحلة المتوسطة إلى المستوى الجامعي.

المرحلة السادسة الكليات الجامعية المطورة: تطوير الكليات المتوسطة للبنات إلى كليات جامعية مدة الدراسة بها أربع سنوات وتمنح الطالبة درجة البكالوريس في التربية التي تؤهلها للتدريس في جميع المراحل الدراسية بالتعليم العام، وتعين على المستوى الخامس بالدرجة الأولى،

وقد بدأ تطوير الكليات المتوسطة إلى كليات جامعية مطورة منذ عام ١٤١١هـ بثلاث كليات في كل من الرياض والإحساء وحائل وفي عام ١٤١٢هـ طورت ثلاث كليات في كل من جيزان والباحة والجوف وفي عام ١٤٣١هـ طورت واحدة في جدة وفي عام ١٤٢٥هـ طورت تسع كليات أخرى.

أما إعداد المعلمين والمعلمات للتعليم المتوسط والثانوي يقع على عاتق كليات التربية بجامعات المملكة التي توجد فيها ست كليات: في جامعة الملك سعود في الرياض وجامعة الملك خالد في أبها واثنتان بجامعة أم القرى في مكة المكرمة والطائف وفي جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فيصل بالإحساء.

وقد افتتحت أول كلية تربية للبنات في الرياض عام ١٣٩٠هـ وتوالى بعد ذلك إنشاء كليات التربية للبنات بعضها مخصص للأقسام الأدبية والآخر مخصص للأقسام العلمية. وإلى جانب كليات التربية تقوم بعض الكليات الأخرى بالمملكة العربية السعودية بتوفير عدد من الخريجين والخريجات الذين يمكن الاستفادة منهم في التدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية وبعض هذه الكليات توفر لطلابها بعضاً من المقررات في مجال الإعداد المهني وخاصة كليات الشريعة واللغة العربية والعلوم الاجتماعية وأصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

وقد تم تأسيس كلية التربية عام ١٤٠٣هـ ككلية متوسطه للبنات في مدينة الخرج، تمنح فقط درجة دبلوم. من خلال المعطيات السابقة، نعمل حاليا على تجويد المنظومة التربوية عبر هيئة مخصصة للتقويم والاعتماد الأكاديمي في وزارة التعليم العالي (سابقاً) لجميع البرامج والتخصصات وكذلك من خلال هيئة تقويم التعليم العام، وقد دمجت الوزارتان في العام الحالي ١٤٣٦هـ تحت مسمى (وزارة التعليم).

٢-٢-٥ نظم إعداد المعلم في العالم:

يتم إعداد المعلم من خلال نظامين شائيان وهما الإعداد التتابعي، والإعداد التكاملي وكلاهما تهدفان تخريج تربويين يعملون في التعليم ومن خلال الاطلاع على (الدقميري، ١٤٣٤هـ) ، (العمري، ١٤٣٣هـ) ، ودراسة و(قادي، ١٤٢٨هـ)، و(بدريه المفرج وآخرون،١٤٢٧هـ)، كان التوضيح التالي للنظامين.

النظام التتابعي: يتم إعداد المعلم في النظام التتابعي على مرحلتين المرحلة الأول: وهي مرحلة البكالوريوس حيث يدرس الطالب العلوم التخصصية وتستغرق أربعة أعوام دراسية وفي المرحلة الثانية يدرس العلوم التربوية لمدة عام دراسي كامل وتأخذ الدراسة شكلاً مكثفاً حيث يدرس جميع العلوم النظرية والتطبيقية. ولقد أظهرت التجربة أن لهذا النظام التتابعي عدة مميزات منها:

١. يقدم نوعا من النظام التعويضي للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا من كليات غير تربوية.
٢. يمكن الطالب من تخصصه الأكاديمي في البداية ثم يتيح له دراسة العلوم النفسية والتربوية.
٣. يمنح هذا النظام الطالب الفرصة لتغيير المسار إذا تطلب الأمر.

كما أوضحت الدراسات وبعض الآراء التربوية عيوباً لهذا النظام التتابعي منها: أي فرد لا يمتلك أي وظيفة يلجأ لهذا النظام، هو غير كافٍ لإمداد التعليم بكل التخصصات المطلوبة في العمل التعليمي فبعض خريجي الكليات الجامعية يلتحقون بوظائف أخرى غيرالتدريس ومن ثم لا يكملون دراستهم داخل كلية التربية.، طول مدة الإعداد مع هذا النظام مع الجهد والتكاليف على الطلاب، وبعد الطالب عن مجال تخصصه عام أو عامين يضعف من مستواه الأكاديمي.، وعدم استيفاء تهيئة الطلاب لمدة كافية للعمل بمهنة التعليم بعكس الحال في النظام التكاملي الذي يهيئ طلابه للعمل كمعلمين من اليوم الأول.

النظام التكاملي : في هذا النظام تتكامل دراسة المقررات التخصصية مع الإعداد المهني على مدى السنوات الدراسية في مرحلة جامعية واحدة تستغرق أربع سنوات على الأقل في كلية التربية.

يتم دمج وتكامل الجانبين الجانب التخصصي والمهني التربوي في نظام واحد وهذا ما يمكن المعلم من المهارات التدريسية التربوية فضلاً عن الإلمام بالمعارف والخبرات والمفاهيم التي ينطوي عليها تخصصه الأكاديمي.

مزايا النظام التكاملي:

١. هذا النظام يوفر للمعلمين الاستعداد النفسي والتكيف للمستقبل منذ السنة الأولى وذلك يساعد على دعم الاستعداد وتعزيزه.
٢. هذا النظام يوفر التزامن والموازنة بين الإعداد التربوي والإعداد التخصصي الأكاديمي ومن ثم الفرصة لتحقيق التكامل للمعرفة، وهي من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة.

٣. هذا النظام يسمح بالقبول في فروع التخصصات المختلفة للإعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية من المهن الأخرى التي تجتذب الخريجين.

٤.هذا النظام يسمح باتساع دائرة التخصص لتشمل مقررين أو أكثر كعلم الاجتماع والجغرافيا والتاريخ وذلك لسد العجز إذا عين الخريج في المناطق الصغيرة بما يكمل به نصابه.

عيوب النظام التكاملي:

١. تأثر مستوى الإعداد الأكاديمي أو التخصصي بما قد يجعل خريج النظام التكاملي كما يرى البعض في مستوى أقل من قرينه في الكليات التخصصية.

٢.شعور الطلاب أن المقررات التخصصية أهم من المقررات المهنية التربوية وهذا يوجد مشاعر سلبية تجاه مهنة التدريس ويترتب على ذلك ضعف في الأداء التدريسي أو الالتحاق بكليات أخرى لاستكمال الدراسة التخصصية وهذا يتسبب في الهدر التعليمي.

٣. كثرة المقررات التي تفرض على الطالب وهذا عامل يساعد على انخفاض الجودة.

٢-٢- ٦ جوانب واتجاهات إعداد المعلم:

يشير (فوزي ،١٤٣٣هـ) و(عبيدات، ١٤٢٧هـ) إلى أنه توجد مجموعة من الخصائص أو الملامح المشتركة لمعظم برامج إعداد المعلم ويصنفها الباحثون في ثلاثة جوانب أساسية:

أ. الجانب التخصصي: ويتضمن جميع الجوانب التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يعد لتدريسه وهذه الخبرات تمثل أساساً قوياً للمعلمين يمكنهم من تقديم خبرات في المجال ونقلها للمتعلمين عن طريق تمكن المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل حقائقها وإدراك ما يحيط بها من تطبيقات وتطورات معاصرة.

ب. الجانب الثقافي: إلى تلك المجالات الواسعة خارج نطاق التخصص وذلك في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية وقد تم العمل على هذا الجانب لمساعدة معلم المستقبل على أن يصبح مواطناً صالحاً وأكثر قدرة واستجابة لحاجات المجتمع وأكثر مسئولية. ويركزعلى الإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة البيئية والصحية والاجتماعية وحقوق الإنسان والسلام العالمي، وتشمل مقررات الثقافة الإسلامية واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي.

ج. الجانب المهني التربوي: يتعلق بكل الخبرات التي يمكن أن تعين الطالب بشكل عملي واجرائي على الوفاء بمسؤولياته التربوية وهكذا يتضح هذا الجانب من جوانب إعداد المعلم والذي

يعمل على تشكيل المتعلمين وترجمة المعارف والمعلومات والخبرات التي اكتسبوها إلى واقع أدائي ، ليساعد المتعلمين على التعلم الفعال ويعمل كذلك على تحقيق الأهداف التربوية واختيار أنسب الوسائل التعليمية والتعامل مع الفروق الفردية وتقدير احتياجات المتعلمين وتقويم عملية تعلمهم وكذا يفيده في رعاية أخلاقيات المهنة.

د.التربية العملية: تعد المؤسسات التربوية التربية العملية عصب الإعداد التربوي من حيث كونها تدريباً عملياً على أرض الواقع بتوجيه المشرفين ومتابعتهم. وتهدف التربية العملية بشكل عام إلى تنمية المهارات التدريسية من خلال تطبيقات الدراسات النظرية عملياً ، والتكيف مع المواقف المختلفة في أثناء عمله.

٢-٢-٧ واقع برامج إعداد المعلم في الوطن العربي :

ذكر (الحامد وآخرون، ١٤٢٨هـ) ، و(جيهان كمال، ١٤٢٧هـ)، و (قنديل، ١٤٢١هـ) أن برامج إعداد المعلم تعاني من عدة إشكالات وصعوبات أهمها:

١. تدني مستوى إعداد المعلم في كليات التربية فهناك غلبة لإستراتيجية الكم على الكيف فأصبحت تصدر لسوق العمل أعداداً كبيرة من المعلمين ناقصي الخبرة والتأهيل.
٢. قلة من أساتذة كليات التربية وإعداد المعلمين يمتلكون مهارات، وخبرات إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين وذلك انعكس على الطلاب في تلك الكليات.
٣. التمسك بالوضع القائم، وندرة المبادرات نحو صنع، وابتكار مستحدثات تربوية وأحياناً الاكتفاء بالتحدث عنها في الندوات والمؤتمرات عن إمكانيات تطبيقها أو اقتباس جوانب منها من قبل العاملين في تلك المؤسسات التعليمية.
٤. عدم الجدية في الإعداد الذي يستهدف جعل المعلم عاملاً هاماً في المجتمع.
٥. نقص المعامل والأجهزة والوسائل التعليمية ومصادر المعلومات وخاصة الحديث منها.
٦. ضعف أثر برامج إعداد المعلم في غرس اتجاهات نحو المهنة.
٧. افتقار كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين إلى هياكل وبنى دينامية في داخلها تعمل على صنع فرص أمام الخريجين للنمو المهني بحوافز ذاتية ومادية ومعنوية بشكل مخطط له ومقصود.
٨. تقادم البرنامج وعدم التحديث الدوري لأهدافه المتغيرة في ضوء متطلبات المجتمع والتقدم العلمي والتقني، والتكنولوجي وخطط التنمية.

٩. عجز البرامج عن تكوين المهارات الأساسية التي تساعد على مواجهة مشكلات المهنة.
١٠. كثرة أعداد الملتحقين بالبرامج، والتوسع في تخصصات غير مطلوبة في ندرة تخصصات أخرى.
١١. تعدد الجهات المسئولة عن إعداد المعلم مما أدى إلى تفاوت مستويات مخرجاتها وضعفها.

في ضوء ما سبق تشير الباحثة أن الدراسات السابقة لبرامج إعداد المعلم تؤكد أن تلك البرامج تفتقد منهجية واضحة في التخطيط، وفي كتابة الأهداف في ضوء معايير علمية تراعي جميع الأبعاد من متطلبات المجتمع المحلي والعالمي والتغيرات العلمية والتقنية والتكنولوجية، وعدم مراعاة متطلبات عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، وخطط التنمية، واحتياجات الملتحقين بتلك البرامج إضافة إلى عجزها عن تزويدهم بأهم المهارات اللازمة لهذه المهنة ومهارات التفكير والقدرة على إدارة الإمكانيات المتاحة وحل المشكلات بطرق ذكية وفعالة.

٢-٢-٨ الأدوار المتجددة للمعلم في القرن الحادي والعشرين:

وقد ذكر (المهدي ، البيلاوي، ١٤٢٧هـ) أن أهم الأدوار للمعلم في القرن الحادي والعشرين تتمثل في دور الخبير والمستشار التعليمي ودور المرشد والموجه والباحث العلمي الذي يتصدى لمعالجة المشكلات التربوية بمنهجية علمية ودور المصمم للمقرر الذي يدرسه وفق مبادئ التعلم والتعليم ودور وسيط التغيير والتطوير الاجتماعي ودور الأخصائي التكنولوجي والسيكولوجي الذي كشف عن ذوي الاحتياجات الخاصة، ودور المعلم الذي يتفاعل مع المتعلمين في كل مايواجهونه، والمشارك في تحقيق المؤسسة لأهدافها الاجتماعية، ودور المجدد الذي يصنع المناخ التجديدي المساعد على الابتكار والإبداع ودور المواكب لمتطلبات المهنة بالتعلم الذاتي والتربية المستمرة ودور القدوة الذي يعمل على الرقي بنفسه وبالمتعلمين أخلاقيا وفكريا وقيمياً.

وفي رؤية أخرى ذكرها (الزهراني وابراهيم ، ١٤٣٣هـ) للأدوار في ظل دمج المعرفة بالتكنولوجيا وهي كالتالي:

- متفادي المخاطر المتمثلة في فقد المتعلمين لمعنى التعلم أو عدم تعلمهم لعدم مراعاة قدرات المتعلمين.
- المتضامن الذي يتحمل المسؤولية التضامنية مع مؤسسة العمل كاملة في تحقيق الأهداف دون النظرة الجزئية لأداء المهام الروتينية التي تكفيه شر العقوبات.
- النموذجي الذي يمثل قدوة لزملائه في العمل في تقديم تعليمي يتميز بالجودة والإتقان كما يمثل قدوة للمتعلمين في أخلاقه وقيمه ومثابرته العلمية.

- القائد الذي يدير طلابه من حيث قدراتهم وأنماطهم المختلفة ومكوناتهم الثقافية المتباينة.
- المستبصر الذي يملك رؤية تطويريه لذاته ومهنته ولمؤسسة العمل، القادر على توضيح تلك الرؤيا دون الاكتفاء بتنفيذ الأوامر أو الاعتراض عليها.
- المتعلم من خلال تطويره لكفاياته المهنية والأكاديمية بصورة ذاتية أو نظاميه حسب البدائل الممكنة.
- محاور يهيئ البيئة التعليمية الحرة ليناقش طلابه ويحاورهم ويشجع روح المبادرة والتلقائية.
- المهيئ وذلك من خلال تهيئة بيئة التعلم والمتعلمين والخبرات التعليمية وأدوات التقييم بصورة نظامية للانسجام التلقائي بين عناصرها لتحقيق الأهداف المقصودة.

٢-٢-٩ مداخل واتجاهات إصلاح نظم إعداد المعلم:

ظهرت أساليب تدريب حديثة في هذا المجال ، ومن أهم تلك المداخل: (حجي، ١٤٣٢هـ)، (الحراحشه،١٤٣١هـ)، (الناقه، وأبو ورد، ١٤٣٠هـ)، (جيهان كمال، ١٤٢٧هـ)

١. برنامج الإعداد القائم على أسلوب النظم:

ظهر هذا الأسلوب الذي ينظر إلى العملية التعليمية على أنها مجموعة من الإجراءات والعناصر تتداخل فيما بينها لتحقيق أهداف محدد وفي ضوء مفهوم النظم فإن برنامج الإعداد يتكون من:

- المدخلات وتضم جميع العناصر التي تدخل النظام لغرض تحقيق أهداف يتم السعي من أجل تحقيقها وهي: الطالب، والمعلم، والأهداف، وأساليب التدريب، ومحتوى البرنامج.
- العمليات: وتشمل جميع التفاعلات التي تحدث بين عناصر المدخلات والتي تهدف إلى تحقيق مخرجات محددة.
- المخرجات وتعني النتائج النهائية التي تحقق العمليات وهي التوصل إلى المعلم الكفء الذي يتحلى بالمواصفات المرغوب فيها والذي تتوافر لديه جميع الكفايات التدريسية.

تعد التغذية الراجعة من المكونات الرئيسة التي يتشكل منها برنامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم التغذية الراجعة التي تتضمن تحليل المخرجات.

٢. مدخل تمهين عملية تربية المعلم والتنمية المهنية:

الكثير من المتخصصين في التربية والسياسة والاجتماع والاقتصاد يؤكدون على أهمية هذا المدخل ودوره في إصلاح نظم التعليم من خلال اعتبار أن التعليم مهنة لها مكانة بين المهن

الأخرى. وتشير الأدبيات أن الجهود الكبيرة لنشر المعرفة الرسمية لإعداد المعلمين والتدريس أن تربية المعلم ليست مجرد موهبة أو ملكات طبيعية .

٣. مدخل الدراسات المقارنة والدولية:

التربية المقارنة ميدان أكاديمي يستخدم الدراسة والبحث العلمي في فحص نظم التعليم من خلال المعلومات الموثقة من أجل الوصف والتحليل والتفسير والتنبؤ وقد يكون ذلك في دولة واحدة أو عدة دول حول العالم، ويهتم بقضايا العولمة والمستويات المعيارية والمحاسبية وتكافؤ الفرص، وذلك من أجل تحديد الاتجاهات العالمية التي تسود الفكر التربوي والاستفادة منها في تطوير التعليم.

٤. مدخل التخطيط الاستراتيجي:

هو عملية تحدد فيها المنظمة (كلية التربية مثلاً) أو المشروع (مشروع إعادة هيكلة كلية التربية) استراتيجيتها وتتخذ القرارات والموارد لتنفيذ تلك الاستراتيجية بما يتضمنه من تحليل الوضع الراهن باستخدام رباعية SOWT (القوة والضعف، والفرص والتهديدات وتحليل PEST (السياسي، والاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي)

٥. الإعداد القائم على أسلوب الكفايات:

ويذكر (شرقي ، ١٤٣١هـ) (شويطر، ١٤٣٠هـ) ، وكذلك (أبودقه واللولو، ١٤٢٦هـ) أن حركة الكفايات ظهرت كرد فعل على أساليب إعداد المعلمين التقليدية ففي مطلع الستينات ساد شعور بعدم الرضا عن مسار التربية وانعكس ذلك على عملية تربية المتعلمين القادرين على التميز ومع ذلك يتفق المفكرون على أن الأفكار الجوهرية لتلك الحركة قائمة على المدرسة السلوكية في علم النفس التعليمي المرتبطة بالتغذية الراجعة الفورية للسلوك في المواقف التعليمية.

ويعرف البرنامج القائم على الكفايات بأنه كل منظم مكون من الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والإجراءات والتقويم الذي يزود المعلم بالمعارف والمهارات الضرورية التي تطور درجة ممارسة المهام والأدوار التي تمكنه من القيام بعمله على أفضل صورة. ويذكر الشايب، ١٤٢٣هـ أن هناك مصادر لاشتقاق الكفايات التعليمية التي يجب تضمينها في برنامج تدريب المعلمين ضمن الكفايات ومن أبرزها: تحليل الأدوار، وتحليل النموذج النظري، وتقدير الحاجات وتغيير

البرنامج القائم وذلك من خلال إعادة صياغة وتنظيم المساقات الدراسية المعتمدة وفق أسس فلسفة تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

تقويم التربية المستندة إلى الكفايات:

وقد انتقدت التربية المستندة إلى الكفايات بعدة انتقادات أهمها:

إن العلاقة بين الكفايات المدرسية وعالم العمل والمهن يفتح المدرسة على الواقع الاجتماعي والاقتصادي ويهمل البعد الإنساني، و تلقى تيار الكفايات الانتقادات التي لقيتها الأهداف التربوية، وهي أنها مرتبطة بالتايلورية التي حاولت تنظيم العمل تنظيماً علميا لزيادة الانتاجية والمنفعة، والمسؤولون عن الإصلاح المستند على الكفايات يحاولون تعويض نقصها بإلحاقها بتيار البنائية الاجتماعية ولكن يصعب تبرير هذا الجمع أو المزاوجة لأن مزج الكفاية البنائية الاجتماعية قد أدى إلى الغموض والالتباس بين الكفايات والإنجاز، وبين الكفايات والقدرات، وبين الكفايات والقيم.

وكذلك تعمل على الاهتمام بإشغال المتعلم بالمستقبل وتنسيه الحاضر وتبعده عن أن يعيش فيه، في حين يبقى المعلم هو صاحب القرار في اختيار الأنشطة ويبقى المتعلم مستجيبا للمثيرات التي تعرض عليه، ولايوجد وقت كافٍ للتمرس بالكفايات في الإطار المدرسي فهي لاتوفر إلا فرصاً قليلة كي يطور كفايته وذلك يعود إلى كثافة البرامج، والرغبة في إعطاء كل شئ للمتعلم وصعوبة تمييز المعلمين بين ماهو أساسي وماهو ثانوي ثم صعوبة توفير المتابعة الفردية لكل متعلم ، وهي تربية تهتم بالمتميزين وتغفل المتعلمين الضعفاء.

وتأسيساً على ماسبق فالتجديدات التربوية سواء كانت في حركة نواتج التعلم أو الكفايات – التي هي امتداد وتطور فلسفة الأهداف– تسعى إلى إتقان المتعلم المعرفة اللازمة لأداء المهن، وبغض النظر عن تلك الاتجاهات التي ترى أن الأهداف والكفايات تعمل على أتمتة العملية التعليمية فإن السعي إلى تجويد العمل التربوي وإتقانه وأي عمل كان من الأمور التي يأمرنا بها الدين الإسلامي.

٢-٢-١٠ الأصول التربوية وعلاقتها بإعداد المعلم:

يشير (فوزي، ١٤٣٣هـ) أن التربية عنصر من عناصر المجتمع وجزء لا يتجزأ منه وهي أداة المجتمع في تحقيق فلسفته أو رؤيته الاجتماعية والتزام التربية بهذه الرؤية وترجمتها في أهدافها

ومناهجها وإداراتها ومخططاتها يعني مشاركتها في تحقيق هذه الرؤية أو الفلسفة ومراجعتها لأصولها وتقويمها في ضوء مطالب تلك الرؤية واحتمالات تطويرها بفعل عوامل التغيير يعني كذلك دوراً حيوياً في إحداث المزيد من التغيير وقدرتها على توجيهه بل إن التربية ينبغي أن تكون حلقة اتصال بين المجتمع واتجاهات العصر الذي يعيش فيه هذا المجتمع وأداة لتحقيق الصفات العصرية في مواطنيه. وترى الباحثة أن إعداد المعلم من خلال المقررات التي تختص بالأصول التربوية (تاريخ الفكر التربوي، تاريخ التربية، التربية المقارنة ، وفلسفات التربية) تجعله أكثر قدرة على فهم الواقع التربوي وكيف يبني رسالته ويحدد غايته من العملية التربوية ويضفي على فعاليته معنى.

المبحث الثالث : المعايير المهنية للمعلمين

٣-٢-١ مفهوم المعايير التربوية (المهنية للمعلمين)

اصطلاحاً فقد تعددت تعريفاتها ومن بينها:" قائمة من التوقعات التي تصف ما تتوقع أن يتعلمه الطالب ويستطيع أداؤه بعد انتهاء فترة التعلم وفي ضوء تلك المعايير يتم الحكم على الجودة النوعية لما استطاع الطالب أن يعرفه أو يؤديه وهناك معايير متعددة منها معايير المحتوى ومعايير الأداء ومعايير المناهج ويمكن اعتبار المعايير وصفاً دقيقاً لمستوى التعلم المتوقع أن يحصل عليه الطالب بعد انتهاء برنامجه الدراسي. (العمر، ١٤٢٨هـ ، ص ٢٨٣) "

"بأنها موجهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية والدولية تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومبان ومصادر تعليمية". (صميده، ١٤٢٥، ص ٢٧٩)

وقد ارتبط مصطلح المعايير التعليمية بعدة مصطلحات أخرى مثل: المستويات المعيارية، المؤشرات التربوية، المحك، الكفايات، العلامات المرجعية، التقويم في ضوء المعيار.

- **المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية:**

شملت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين (العامة) على (١٢) معيار عام و(٢٤) معيار فرعي المجال التخصصي (التخصص الأكاديمي) والمجال العام (التربوي، اللغوي ، العددي) وهي تعني الكفايات الواجب توافرها لدى المعلم السعودي من أجل أن يلتحق بمهنة المعلم التي تشترط نسبة ٥٥% وهي أقل نسبة للاجتياز ويتم تفسير النتائج في ضوء المعيار (محكي

المرجع ،المعيار السيكومتري) وقد تم البدء بتطبيق الاختبار للمعلمين ١٤٢٩هـ ، والمعلمات ١٤٣٤هـ (المركز الوطني للقياس والتقويم ، ١٤٣٣هـ).

أما لجنة (Professional Teaching Standards Commission,2006) فقد وضحت أهمية تطوير الرؤية للتدريس وذلك لمقابلة المطالب المختلفة للتعليم في القرن الحادي والعشرين التي تملي أدواراً جديدة للمعلمين في فصولهم الدراسية.

وقد أعدت المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وفقاً للنظرة الحديثة للمتعلم وكيفية تعلمه، وقد تضمنت مدى واسعاً من المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلم ليكون فاعلاً في مهنته وملماً بمتطلباتها المعرفية والتطبيقية، وقد صممت هذه المعايير لكي تكون متعددة الأغراض حيث يمكن استخدامها من قبل وزارة التربية والتعليم (سابقاً)، وزارة التعليم حالياً بالتعاون مع المركز الوطني للقياس والتقويم في عمليات اختيارات المعلمين الجدد وتفعيل نظام الترخيص لبدء مزاولة مهنة التدريس والحصول على وثيقة معترف بها وطنياً، إضافة إلى إمكانية استخدامها من قبل مؤسسات إعداد المعلمين بما فيها الجامعات الحكومية والأهلية لتطوير السياسات الخاصة ببرامج إعداد المعلمين من حيث التأهيل والإعداد والدعم والتقويم والاعتماد الأكاديمي، فضلاً عن الاستفادة منها للتعلم والتدرب الذاتي للمعلم في مرحلة التأهيل، والاستعانة بها عن نواحي القوة والضعف في مرحلة مبكرة من حياته المهنية.

وقد تم بناء المعايير من خلال الخطوات الإجرائية، بدأت بتكليف لجنة من الخبراء العالميين بإعداد دراسة مسحية للتجارب العالمية في مجال المعايير المهنية للمعلمين، ثم تم بناء إطار نظري وإجرائي لإعداد المعايير المحلية وفقاً لأحدث التوجهات العالمية في هذا المجال، تبع ذلك إقامة منتدى للتعريف بإطار المعايير وإقامة ورش عمل لتدريب لجان الإعداد والتحكيم على بناء المعايير التفصيلية، شارك فيها عدد من المتخصصين من الجامعات السعودية ووزارة التعليم، حكمت المعايير بعد إعدادها من لجان متخصصة ونقحت بناء على نتائج التحكيم ثم عرضت للتحكيم الإلكتروني لمدة شهر، وبعد دراسة نواتج التحكيم الإلكتروني أعدت النسخة المبدئية لإقرارها من (مشروع تطوير) وبعد تنقيحها وفقاً للتغذية الراجعة من (مشروع تطوير) أعدت المعايير في نسختها النهائية تمهيداً لنشرها.

٣-٢-٢ الأسس الفلسفية والتربوية للمعايير المهنية للمعلمين:

اتضح من خلال الأدبيات التربوية في الدراسات السابقة أن فلسفة المعايير ظهرت بسبب عدة عوامل ترتبط بالتطورات السريعة في الميدان التربوي من أهمها:

- **فلسفة الجودة الشاملة والاعتماد التربوي والمحاسبية في التعليم:**

وقد شكلت حركة المعايير والجودة والاعتماد فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الأبعاد حيث أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق الجودة في التعليم في مؤسسة ما، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية حققت معايير الجودة المعلنة. ويعتبر عقد التسعينات هو عقد الجودة الشاملة بينما كانت السبعينات والثمانينات عقدي الكفاية والفعالية.

ومفهوم الجودة الشاملة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير ثمرة ليس فقط من أجل ضمان جودة المنتج بل وأيضاً وهو الأهم جدة العملية التي يتم من خلالها المنتج وهو مفهوم وارد للتعليم من الصناعة، ويركز على تحديد الجودة بأنها (ملاءمة الهدف) أي تحديد جودة المنتج بملاءمة الأهداف المحددة من قبل. (طعيمه، ١٤٣١هـ) .

وأشار (حافظ، ١٤٣٣، ص ٥٠) أن المحاسبية التعليمية هي إحدى النظم المستخدمة في معرفة أداء المؤسسات التعليمية من خلال قياس نتائج العملية التعليمية ومعرفة مدى تحقيقها لأهدافها، وتنبع الحاجة للمحاسبية التعليمية من منطلق ضرورة معرفة المجتمع للكيفية التي تنفق بها أموله في العملية التعليمية ومعرفة مدى الاستفادة منها.وتعتبر شعار التسعينات ففي مقابل مطالب المرونة والاستقلالية يطلب من المؤسسات التعليمية أن تتحمل المسئولية عن مخرجاتها. "وقد تأسست الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية في عام ١٤٢٤هـ بناء على قرار مجلس التعليم العالي بإنشائها (سابقاً) وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي بحيث هي السلطة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي، وعن التعليم العسكري لإمكانية الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي وضمان الوضوح والشفافية وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي". (المعرفة ،١٤٣١هـ).

- **فلسفة مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة:**

أشارت مصطفى ،١٤٣٥،عبد الحي، ١٤٣٤ ،وزهران، ١٤٣٣، واسماعيل،١٤٣١أن مصطلح مجتمع المعرفة من المصطلحات الجديدة التي ظهرت في غضون التحولات الأيديولوجية والعلمية والفكرية والتكنولوجية والسياسية التي بدأ يشهدها واقع الإنسانية الراهن من نهايات القرن العشرين ويطلق عليهم جماعة من الناس تربط بينهم اهتمامات فكرية أو أدبية أو علمية موحدة. ويتميز مجتمع المعرفة بأنه

مجتمع للتعلم ويضم منظمات تعلم ويعتمد النجاح الاقتصادي فيها والتنافسية على ممارسة العاملين لأنشطة التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

كما يتصف الاقتصاد في مجتمع المعرفة بأنه اقتصاد قائم على المعرفة ويبنى على المعرفة والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها ونقدها وتطويرها وهكذا يصبح ابتكار المعرفة ثروة حقيقية تفوق قيمتها قيمة أي ثروة.

٣-٢-٣ أهمية المعايير التربوية:

تذكر (الشيماء المغربي ،١٤٢٦هـ، ص ٢٦٢) "أن هناك ارتباطاً قوياً بين تطبيق الجودة الشاملة القائم على فلسفة المعايير في المؤسسات التعليمية وبين مستوى مخرجاتها البشرية، فالمعايير لا تقتصر على المتعلمين فقط باعتبارهم محور العملية التعليمية، وإنما تتعدى إلى كل ماله علاقة بالعمل التربوي فهو يفيد مخططي وواضعي السياسة التربوية من حيث أنها تعد حجر الزواية في عملية إصلاح التعليم وتطويره لكونه القياس المحدد لمستويات الجودة الشاملة لمنظومة التعليم والتعلم بعناصرها المختلفة من مناهج وبرامج ومعلمين ومتعلمين وإداريين في مستويات الإدارة التربوية.

ويذكر (طعيمة، ١٤٣١هـ) "أن المعايير تلعب دوراً مهماً في التعليم لعدة عوامل منها: وضع مستويات معيارية متفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه، و تقديم لغة مشتركة لمتابعة تحصيل الطلاب المعلمين.وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة تقويم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، واستخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى، إظهار قدرات المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب، وتوفير سبل محاسبية المجتمع وهيئات التقويم للمؤسسة التعليمية، و اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب،و حصول المتعلمين على تغذية راجعة وفرص للتخطيط واعتبار ذلك مؤشرات لتقدمهم.

٣-٢-٤ تصنيف المستويات المعيارية التربوية:

أشار (الدهان والعامري ،١٤٢٩هـ ، ص ٣٢٦) " أن المراجع والوثائق الأجنبية والعربية تختلف في تصنيف المعايير ومسمياتها وفقاً لتوجهاتها وفلسفتها التربوية إلا أن تلك التصنيفات والمسميات لا تخرج عن استيفاء عناصر المنظومة التعليمية كافة: معايير المتعلم ، ومعايير

المعلم ، ومعايير المنهج (الفلسفة التي بني عليها، الأهداف ، المحتوى ، طرائق التعليم والتعلم، مصادر المعرفة والتكنولوجيا المستخدمة ،أساليب التقويم)، ومعايير محتوى المقررات الدراسية ، ومعايير المؤسسة التعليمية مثل المدرسة، ومعايير الإدارة التربوية، ومعايير المشاركة المجتمعية.

٣-٢-٥ المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في ضوء التجارب الدولية :

جاءت حركة المستويات المعيارية بعد حركة الكفايات وإعداد المعلم على أساس الكفايات ، وقد صاحب ظهور المستويات المعيارية بروز مدخل تطويري هام وهو مدخل الإصلاح التعليمي القائم على المستويات المعيارية لتوجيه وقيادة جميع مكونات النظام التعليمي.

وأشار (حافظ ،١٤٣٣هـ) إلى أن الاتحاد العام حدد لتقويم وتنمية المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية (INTAC) عشرة معايير لجودة أداء المعلم وتضمنت عدة مؤشرات تعد بمثابة ترجمة لتلك المعايير في الواقع العملي وتمثلت في المعايير التالية: فهم المعلم المفاهيم الرئيسة للتخصص.، ومعرفة المعلم كيفية تعلم المتعلمين وكيفية نموهم، وفهم المعلمين الفروقات الفردية للمتعلمين، وفهم المعلمين كيفية استخدام أساليب التعليم المتنوعة المناسبة للمتعلمين، وفهم المعلم لدافعية المتعلمين وسلوكهم.، معرفة المعلم بأساليب التواصل الفعالة، ومعرفة المعلم بأهداف المنهج التعليمي والمجتمع المحلي، وفهم المعلم لاستراتيجيات التقويم الشامل للمتعلم، و تقويم المعلم لأدائه والبحث عن فرص النمو المهني، والتعاون مع المجتمع وأخلاقيات المهنة.

تتفق المعايير السابقة مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في وجود معيار عام للتخصص ومعرفة مراحل النمو للمتعلمين والإحاطة بأهداف المنهج وطرق التقويم الشاملة بالإضافة إلى النمو المهني للمعلم وتميزت معايير (INTAC) بإبراز معيار أخلاقيات المهنة كمعيار رئيسي في حين أن المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية ضمنتها في مؤشرات المعيار الثاني عشر الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي.

وقد ذكرت وكالة التدريب والتنمية بإنجلترا (TDA) معايير مهنية للأداء التدريسي للمعلمين وهي تسعة مجالات: حالة المعلمين الصحية، والاتصال والعمل مع الآخرين في فريق، والتخطيط.

- توفير المناخ الإيجابي في بيئة التعلم، واستراتيجيات التدريس والتعلم، والتقييم والتوجيه وإعطاء التغذية الراجعة، وعلاقات المعلم مع المتعلمين، والتنمية المهنية الذاتية، ومعرفة موضوعات المنهج.

وقد ذكر (عوكر، ١٤٣٥هـ) أن كلية التربية بمقاطعة كوينزلاند في أستراليا أعدت معايير عامة تمثلت في اثني عشر معياراً، واهتمت بالتطور المعلوماتي المتسارع (تكنولوجيا المعلومات) والاهتمام بتنمية مهارات التفكير كمعايير رئيسة، واتفقت مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في جميع المعايير الأخرى.

وبين الدكتور الرومي محافظ هيئة تقويم التعليم أنه سيتم إشراك المعلمين والمعلمات في وضع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين ، بحيث تكون واضحة لهم حتى قبل تخرجهم في كليات التربية ، مشيراً إلى أن الهيئة ستطلق منصة إلكترونية تسمح لهم بالتسجيل لأخذ مرئياتهم حول المعايير المهنية للمعلمين والمعلمات قبل إقرارها. (عكاظ ،١٤٣٦هـ)

٣-٢-٦ الاتجاهات الحالية في المملكة العربية السعودية نحو تطوير إعداد المعلم وتدريبه .

تسعى المملكة العربية السعودية للارتقاء بالتعليم وذلك من خلال الاهتمام المتزايد لمعالجة نواحي الضعف وملاحقة التطورات السريعة في الميدان التربوي عالمياً وتلك الاتجاهات هي:

- اختبار الكفايات للمعلمين والمعلمات ومشروع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين والمعلمات (التخصصي والعام)
- المشروع الوطني لقياس مخرجات التعليم العالي (نواتج التعلم) لجميع التخصصات الجامعية
- مشروع تدريب المعلمين (المباشر والالكتروني)
- برنامج الأكاديمية الإلكترونية للتطوير التربوي المهني المستمر
- مشروع المعلم الجديد التأهيلي
- الرخص المهنية للمعلمين والمعلمات والتي تجدد كل فترة زمنية

٣-١ منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة وأهدافها للتعرف على واقع أهداف برنامج دبلوم التربية العام ودرجة ملائمته للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين من خلال المنهج الوصفي المسحي "وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، ١٤٣٣هـ، ١٧٩)

٣-٢ مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج في الأقسام التالية (العلوم التربوية: أصول التربية الإدارة والتخطيط التربوي ، المناهج وطرق التدريس، علم النفس) لعام ١٤٣٦هـ /١٤٣٧هـ ، وفقاً لإحصاءات كلية التربية بالخرج بلغ عددهم (٤٠) عضو هيئة تدريس وقد استجاب منهم (٣٣) ١٧ إناث و١٦ ذكور

٣-٣ أداة الدراسة:

نظراً لطبيعة مشكلة الدراسة رأت الباحثة أن المقابلة أنسب أداة لهذه الدراسة وهي الدراسات المسحية لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة، ولقلة عدد أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى أن موضوع البحث يتطلب اطلاع الباحثة على الظاهرة عن قرب فالاطلاع الحقيقي على الآراء والمعتقدات التربوية يعطي فهماً أفضل لها. وتعرف المقابلة بأنها "محادثة موجهه يقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في بحث علمي أو للاستعانة بها في التوجيه والتشخيص والعلاج". (العساف، ١٤٣٣هـ)

٣-٤ المراحل الإجرائية لأداة الدراسة:

أولاً: بناء الأداة: تم اتباع الخطوات التالية في بناء الأداة:

- مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة (خطة دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج ، ودليل المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية).
- الاطلاع على الدراسات السابقة فيما يخص موضوع الدراسة .

بناء الأداة (المقابلة) في صورتها الأولية التي تكونت من (٥٢) عبارة مقسمة على محورين وهي كالتالي :

أولاً: مقدمة توضح عنوان الدراسة وأهدافها

ثانياً: البيانات الأولية لأعضاء هيئة التدريس وتشمل (الجنس، الدورات التدريبية الخبرة)

ثالثاً: محاور أداة المقابلة ويتكون من محورين:

- واقع الأهداف التعليمية لبرنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج.
- درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

وفق تدرج المقياس الثلاثي (موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة ضعيفة) مع فتح المجال لكل محور من المحاور السابقة بسؤال مفتوح.

رابعا: صدق أداة الدراسة يقصد بصدق الأداة أنها تقيس ما أعدت لقياسه (فوزيه البكر، ١٤٣٢هـ ، ص٣١٥)

الصدق الظاهري للأداة: تم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (١٩) محكماً وذلك للتعرف على مرئياتهم حول أهمية الفقرات ووضوحها وانتمائها لمحورها، ودرجة ملاءمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى توافقها مع أهداف الدراسة الحالية. وبناء على توجيهاتهم تم حذف العبارات (٢٦- ٢٧-٢٨-٢٩) من المحور الأول، وقد تكونت المقابلة في صورتها النهائية من (٤٨) عبارة .

الاتساق الداخلي: تم حساب الارتباط بين درجات العبارات والمحور الذي تقيسه، والدرجة الكلية ، والمحاور بعضها ببعض، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويات دلالة مقبولة أن معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات والمحور الذي تقيسه٨٤١، ومعاملات الارتباط بين الدرجات على كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للأداة، ومعاملات الارتباط بين المحاور بعضها ببعض والمحاور بالدرجة الكلية٩٥٩، دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١). مما يدل ذلك على تمتع الأداة بالاتساق الداخلي.

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة:

وصل معامل الارتباط ٠.٩٥ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وهى قيمة مرتفعة.

٣-٦ أساليب المعالجة الإحصائية:

أولاً: حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة:

تم حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة لتقدير حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة هي: حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = ٠.٦٧ ± الخطأ المعياري × ١.٩٦ وبناء علي ذلك:

- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة ≤ (٠.٦٧ + الخطأ المعياري ×١.٩٦) فهي تتحقق.

- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة ≥ (٠.٦٧ + الخطأ المعياري ×١.٩٦) فهى لا تتحقق.
- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة تنحصر بين (٠.٦٧ – الخطأ المعياري × ١.٩٦) و (٠.٦٧ + الخطأ المعياري × ١.٩٦) فهي غير واضحة.

١٠- حساب حدود الثقة للعينة الكلية للدراسة، علي النحو الآتي: العينة الكلية ن = ٣٣ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٨ ، الحد الأعلى = ٠.٨٤ ، الحد الأدنى = ٠.٥٠ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٥٠ ، ٠.٨٤). وبناء على ذلك:

ثانياً: حساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث، واختبار تحليل التباين لحساب دلالة الفروق بين العينات الثلاث، لكون تحليل التباين يستخدم للمقارنة بين أكثر من مجموعتين. باستخدام برنامج (spss)، وحساب تحليل التباين و حساب النسبة الفائية، وذلك بقسمة التباين الكبير على التباين الصغير والكشف عن دلالتها الإحصائية من خلال مقارنتها بقيمة (ف) الجدولية. وبناء على ذلك: إذا كانت (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية، فإن هناك دلالة إحصائية، بما يعنى أن هناك فروقا بين العينات. إذا كانت (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية، فليس ثمة فروق بين العينات الثلاث. ويتضح من جدول (١) و(١) نسبة متوسط الاستجابات بالنسبة للعينة الكلية

جدول (١) نسبة متوسط الاستجابة للمجتمع الكلي للدراسة لعبارات المحور الأول واقع الأهداف التعليمية في برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج

رقم العبارة	العبارة	متوسط الاستجابة
١	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بكيفية استنباط المضامين التربوية من النصوص الشرعية وكتابات المفكرين	٠.٦٩
٢	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بتحليل النظريات والآراء في ضوء التوجيه الإسلامي	٠.٦٦
٣	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام والاستفادة العلمية من المضامين التربوية في الحياة المهنية	٠.٨٢
٤	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بأهمية البحث التربوي لتحسين العملية التربوية	٠.٨٠
٥	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على توظيف الأسلوب العلمي في دراسة المشكلات التربوية ومعالجتها	٠.٧٨

٦	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بطرق التعامل مع مصادر المعلومات المتنوعة	٠.٧٤
٧	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بمفاهيم الملكية الفكرية	٠.٥٩
٨	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بمفاهيم الإحصاء المستخدمة في البحث العلمي	٠.٥٨
٩	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بطرق تطبيق الأساليب الفاعلة في الإدارة الصفية	٠.٧٨
١٠	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بطرق تقويم مشكلات الإدارة المدرسية	٠.٧٦
١١	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بالتدريس واستراتيجياته	٠.٨٧
١٢	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بمصادر اشتقاق الأهداف التعليمية	٠.٨٠
١٣	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بصياغة الأهداف بطريقة علمية سليمة	٠.٨٢
١٤	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بكيفية تطبيق التقويم المستمر أثناء الحصة	٠.٨٧
١٥	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بالمهارات اللازمة لممارسة أدوار الإشراف التربوي	٠.٧٢
١٦	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بمداخل تطبيق المحاسبية في تقويم التعليم وتطويره	٠.٥٩
١٧	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بمهارات المرشد التربوي	٠.٦٨
١٨	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بنظريات التعلم وكيفية توظيفها	٠.٧٣
١٩	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بمهارات التدريس الفعال	٠.٨٧
٢٠	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بمفاهيم تقنيات التعليم ونظرياته	٠.٧٩
٢١	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بكيفية تصميم وحدة تعليمية باستخدام برامج الحاسوب	٠.٦٥
٢٢	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بأدوار المؤسسات التربوية في معالجة المشكلات التربوية	٠.٦٧
٢٣	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بالمشكلات التي تواجه مراحل التعليم	٠٦٨
٢٤	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بأخلاقيات مهنة التدريس	٠.٧٩
٢٥	تساعد أهداف برنامج دبلوم التربية العام على الإلمام بنظام العمل في التعليم	٠.٧٩
نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية (ن =٣٣)		

جدول (٢) نسبة متوسط الاستجابة للمجتمع الكلي للدراسة لعبارات المحور الثاني درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج العام للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

م	رقم العبارة	نسبة متوسط الاستجابة
١	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بخصائص نمو الطلاب وأثرها في تعلمهم	٠.٧٣
٢	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في كيفية تعلم الطلاب وفقاً لنظريات التعلم	٠.٧٦
٣	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في خصائص وحاجات ذوي الاحتياجات الخاصة من الموهبين وصعوبات التعلم	٠.٥٠
٤	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في العمليات الحسابية ومفاهيم الاحصاء التربوي	٠.٥٥
٥	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين مع الحقائق والمفاهيم التي يتضمنها مجال التخصص	٠.٧٠
٦	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بمتابعة الاتجاهات الحديثة في مجال التخصص	٠.٦٩

٧	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بسعة الاطلاع والبحث في مجال التخصص	٠.٦٨
٨	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمفاضلة بين المداخل العامة في التدريس	٠.٦٧
٩	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدمج التقنية بالتدريس	٠.٧٢
١٠	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في تصميم برامج تعلم وفق أهداف خطة التدريس	٠.٧٢
١١	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين باحتياجات الطلاب	٠.٧٣
١٢	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بربط أهداف التعلم بخبرات الحياتية	٠.٧٣
١٣	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بتعزيز التوجيه الذاتي للتعلم	٠.٦٤
١٤	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بتهيئة المواقف لاستخدام مهارات التفكير العليا	٠.٦٨
١٥	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين مع التعلم مدى الحياة	٠.٦٦
١٦	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين مع أساليب تقويم تعلم الطلاب بفاعلية	٠.٦٦
١٧	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بطرق مشاركة الطلاب بتقويم أدائهم	٠.٦٤
١٨	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بطرق تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة	٠.٧٠
١٩	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بتجهيز بيئة مادية جاذبة للتعلم	٠.٦٤
٢٠	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين ببناء ثقافة داعمة لتعلم الطلاب	٠.٦٦
٢١	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالقدرة على العمل بفاعلية مع مؤسسات المجتمع المدني	٠.٦٢
٢٢	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالتطوير المستمر في الممارسات المهنية	٠.٦٩
٢٣	تتلاءم أهداف برنامج دبلوم التربية العام مع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي	٠.٧٠
نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية (ن = ٣٣)		

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

يتم عرض نتائج الدراسة وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة فيما يلى:

إجابة السؤال الأول:" ما واقع الأهداف التعليمية في برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب

التكرارات، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المحور. واتضح أن موافقة أعضاء هيئة التدريس حول واقع الأهداف التعليمية ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج كانت بدرجة متوسطة أي أن أفراد العينة يؤكدون على توفرها بدرجة متوسطة وقد تراوحت مابين (٢.٠٦) و(٢.٣٦) تنازلياً بمتوسط عام للمحور (٢.٢١) اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عبدالوهاب ، ١٤٣١هـ) التي ترى أن هناك مقررات في الإعداد ليس لها فائدة تطبيقية على الواقع ، واختلفت مع دراسة السنبل التي أكدت عدم تمكن أعضاء هيئة التدريس من إيضاح فائدة المقررات التربوية. وقد أظهرت دراسة (أبو دقة، ١٤٢٦هـ) التي أظهرت أن هناك حاجة لتمكين الطالبات من المهارات الحاسوبية والتكنولوجية وفق قواعد علمية واضحة وتطبيقية. وقد أكدت دراسة (الترتوري ونمر، ١٤٣٤هـ) أن هناك قصور يتعلق ببناء برامج إعداد المعلمين على الأخلاقيات العالمية لمهنة التعليم.

وقد بينت دراسة (الترتوري ونمر، ١٤٤٣٤هـ) أن المقررات المطروحة لا تحقق الكفاية العلمية ولا تغرس التفكير العلمي بشكل كافي. وأظهرت دراسة (باتل، ١٤٢٩هـ) أن هناك حاجة لتضمين جوانب إعداد المعلم لإدارة الفصل الدراسي والتعامل الفعال في الإدارة الصفية.

إجابة السؤال الثاني:

درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محاور الدراسة.

واتضح أن موافقة أعضاء هيئة التدريس حول واقع الأهداف التعليمية ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام كانت بدرجة متوسطة وقد تراوحت مابين (٢.١٨) و(٢.٠٩) تنازلياً بمتوسط عام للمحور (٢.٠١) وقد ذكر في إجابة السؤال المفتوح أن هناك ضرورة لإضافة مقرر نظريات التعلم في خطة دبلوم التربوي. وقد أفاد أعضاء هيئة التدريس من خلال السؤال المفتوح لهذه العبارة أن هناك حاجة لإضافة هذا لمقرر علم النفس النمو.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ألي بابا و أوزيرا (١٤٣٤هـ) في أهمية أن تكون هناك معايير للتدريس المهنية كبداية للإصلاحات التعليمية ، وتتفق معها في تضمين معايير خاصة بفئة (صعوبات التعلم والموهوبين)، وتختلف معها في أن المعايير المهنية الوطنية للمعلمين ضمنت معايير فرعية ومؤشرات خاصة بهذه الفئة ، ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود أهداف لهذا المقرر في برنامج دبلوم التربية العام ، بالإضافة إلى أنه يعتبر دور من أدوار المعلم كملاحظ سيكولوجي يتطلب اعتماد برامج إعداده بتزويده بالمعرفة السيكولوجية التي تمكنه من التشخيص لمشكلات المتعلمين ومعرفة المتعلم الموهوب ومن لديه صعوبات التعلم والمتعلم ذي القدرات العادية.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير بعض العبارات في محوري الأداة ضمن أطر ومفاهيم معينة (التفسير المجمل) من أجل الرؤية الكلية مثل العبارات التالية :

المحور الأول: واقع الأهداف التعليمية ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

المحور الثاني: درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

إجابة السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة تجاه محاور الأداة تبعاً لمتغيرات (الجنس ، الدورات التدريبية، الخبرة) للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مجتمع الدراسة طبقاً لمتغير (الجنس) تم استخدام اختبار (ت) .

جدول (٣) نتائج اختبار (T.test) لدراسة الفروق في إجابات مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس.

المحور	الإناث (ن =١٧)		الذكور (ن = ١٦)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الأول	٥٨.٢٩	١٢.٧٨	٥٢.١٩	١٣.٦٥	١.٣٣	غير دالة
الثاني	٣٧.٧١	١٢.٤٣	٤٤.٦٩	١٤.٨٥	٠.٦٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في واقع الأهداف التعليمية في برنامج دبلوم التربية العام، وفي مدى ملائمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية .

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مجتمع الدراسة طبقاً لمتغير (الدورات التدريبية) تم استخدام اختبار (ف) . وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٤) نتائج (ANOVA) للفروق في إجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير(الدورات التدريبية)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	بمتوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	١٤.٦٤	٢	٧.٣٢	٠.٠٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧٠٢.٦٩	٣٠	١٩٠.٠٩		
	الكلي	٥٧١٧.٣٣	٣٢			
الثانى	بين المجموعات	٢٧٣.٦٦	٢	١٣٦.٨٣	٠.٧٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٥٨٢.٤١	٣٠	١٨٦.٠٨		
	الكلي	٥٨٥٦.٠٦	٣٢			

يتضح من الجدول السابق:

لا توجد فروق بين عدد الدورات التدريبية التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس في محوري الدراسة واقع الأهداف التعليمية في برنامج دبلوم التربية العام، و درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

لتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مجتمع الدراسة طبقاً لمتغير (الخبرة) تم استخدام اختبار تحليل التباين. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في إجابات مجتمع الدراسة طبقاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	بمتوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٤١٠.٥١	٢	٢٠٥.٢٥	١.١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٠٦.٨٣	٣٠	١٧٦.٨٩		
	الكلي	٥٧١٧.٣٣	٣٢			
الثانى	بين المجموعات	١١٦٤.٥٠	٢	٥٨٢.٢٥	٣.٧٢	دالة
	داخل المجموعات	٤٦٩١.٥٦	٣٠	١٥٦.٣٩		
	الكلي	٥٨٥٦.٠٦	٣٢			

يتضح من الجدول السابق:

- لا توجد فروق بين سنوات الخبرة التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في محور واقع الأهداف التعليمية في برنامج دبلوم التربية العام.

- بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين سنوات الخبرة التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في محور درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية ويعني ذلك أنه على الأقل يوجد اختلاف بين نمطين من أنماط الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس، ويتضح ذلك بتطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

جدول (٦) توزيع العينة بحسب متغير الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي
أقل من (٥) سنوات	٥٢.٤
من (٥الى ١٠) سنوات	٥١.٧
أكثر من (١٠) سنوات	٤٠.١

جدول (٧) نتائج اختبار شيفيه للفروق في إجابات مجتمع الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الخبرة

سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات		من (٥الى ١٠) سنوات	
	متوسط الفرق	دلالة	متوسط الفرق	دلالة
أقل من (٥) سنوات				
من (٥-١٠) سنوات	٠.٧٢٩	٠.٩٠٧		
أكثر من (١٠)سنوات	١٢.٣٠٤	٠.٠٠٤	١١.٥٧٥	٠.٠٠٣

يتضح من الجدول (٧) المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) و (من ٥ إلى ١٠ سنوات).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين (أقل من ٥ سنوات) و (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (أقل من ٥ سنوات).
- وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين (من ٥ إلى ١٠سنوات) (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح (من ٥ إلى ١٠ سنوات). ويمكن تفسير ذلك إلى أنه ربما ترجع تلك الفروق إلى أن الذين يمتلكون خبرة عالية يعتمدون على خبرتهم دون الرجوع إلى الأهداف للاطلاع عليها ورؤية الجديد فيها، أما حديثو الخبرة يعتمدون على الاطلاع المستمر لقلة الخبرة لديهم، وبما أن المعايير موضوعها معاصر في الساحة التربوية، فهي تتلاءم مع الذين تم إعدادهم حديثاً وهذا مؤشر لاحتياج تدريبي لتلك الفئة للتدريب على رأس العمل فيما يخص

المعرفة التربوية المتجددة وقد ترجع تلك الفروق إلى التكليف بالأعمال والمناصب الإدارية وابتعادهم عن الجو التدريسي.

٥-٣ توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة، توصى الدراسة باالتالى:

- ربط الأهداف (التربوية، التعليمية) بالأسس الفلسفية (النظرية والتطبيقية) القائمة على المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.
- إعادة النظر في مراحل إعداد المعلم وفق مدخل الكفايات فهي مرحلة مغيبة وتأتي بين مرحلة إعداد المعلم وفق الأهداف ومرحلة إعداد المعلم وفق المعايير في تلك البرامج التربوية.
- إضافة بعد الأدوار الجديدة للمعلم في أهداف الدبلوم التربوي و العمل على تحقيقها من خلال التكامل المعرفي بين جميع المقررات التربوية.
- إضافة أهداف لبعد التحليل والمقارنة في ضوء النظريات والمضامين التربوية في الفكر التربوي الإسلامي والمقارن .
- إضافة المقررات التالية من أجل تلبية متطلبات المعايير في برنامج دبلوم التربية العام (نظريات التعلم ، علم نفس النمو ، التربية الخاصة ، علم النفس المعرفي ، أخلاقيات مهنة المعلم).
- العمل إضافة المقررات المختصة بالأصول التربوية التي تساعد على فهم الواقع ومقارنته بغيره من أجل تجديد الفكر التربوي (النظريات التربوية ، تاريخ الفكر التربوي ، التربية المقارنة ، التحديات التربوية المعاصرة).

٥-٤ مقترحات لبحوث مستقبلية:

١. دراسة تقويمية للأهداف (التربوية والتعليمية) لدبلوم جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج.
٢. دراسة تقويمية لبرنامج دبلوم التربية العام وفق مدخل التخطيط الاستراتيجي وتحليل النظم.
٣. الكفايات الذاتية والمهنية المتطلب تمكين المعلم التربوي منها وفق مدخل المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، الشافعي إبراهيم. (١٤٢٦هـ). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية.**المجلة التربوية** الكويت، المجلد (١٩)، العدد (٧٥) ، ص ١٣١-١٩٣.
- أبو دقه، سناء و اللولو، فتحيه. (١٤٢٦هـ). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر خريجيها. **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإسلامية) غزة، المجلد (١٥)، العدد (١) ، ص٤٦٥-٥٠٤.
- أبو شعيره، خالد، ، ثائر، والمخزومي، ناصر. (١٤٢٨هـ). **التربية: الأسس والتحديات**. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- أسماء ، مصطفى. (١٩-٢١ ذ الحجة ، ١٤٣٥هـ). **استراتيجيات التعليم والتعلم وفق مدخل المعايير رؤية مستقبلية، ورقة عمل مقدمة إلى الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير**، الجمهورية العربية السورية.
- حجي، أحمد إسماعيل. (١٤٣٢هـ). **تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين في استراليا والدول الآسيوية والأفريقية منظورات منهجية ونماذج تطبيقية**. مصر: عالم الكتب.
- القضاة، محمد، والترتوري، محمد. (١٤٢٧هـ). **أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. الأردن :دار الحامد للنشر والتوزيع.
- قمبر، محمود. (١٤٢٢هـ). **أهداف التربية العربية دراسة تحليلية نقدية**. الدوحة : دار الثقافة للطباعة والنشر.
- كمال، جيهان محمد. (١٤٢٧هـ). **برامج إعداد معلم التعليم العام في مصر**. دراسة تقويمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- كنعان ، أحمد علي. (١٤٣٠هـ). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد (٢٥) ، العدد (٤/٣).
- وستيلر، جميس، وهيربرت، جيمس. (١٤٣١هـ). **فجوة التدريس**.الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج
- وطفه، علي أسعد. (١٤٣٢هـ). **أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة**. الكويت: جامعة الكويت.

ثانيا:المراجع الأجنبية

- Aitsl Australian Institute For Teacher And School leadership. (February 2011).*National Professional Standards For Teachers*, limited : aitsl.edu.au
- AlibabaErden, H., &Ozer, B. (2013*). Identifying Professional Teaching Standards UsingRasch Model analysis*: The case of Northern Cyprus. *EgitimArastirmalari- Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 175-196.
- Anderson, L W, &Krathwohl, D R (eds.) (2001*).A Taxonomy for teaching And Assessing : A Revision of Bloom 's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman
- Battle, Adrienne. (2008).*The perceived Efficacy Of Teacher Preparation Programs And Beginning Teachers' Perceived Level Of Preparedness*. A Dissertation Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of doctor of education Tennessee State University.
- Chung,h. &Kim,h. (2010). *Implementing professional standards in teacher Preparation Programs I the United States: PreserviceTeachers' Understanding Of teaching standards. KEDI Journal of Educational Policy—Policy—* ISSN 1739-4341.Korean Educational Development Institute. KJEP 7:2 (2010), pp. 355-377